

Transities in en naar het hoger onderwijs: introductie

Dr. E.P.W.A. Jansen is werkzaam bij het Universitair Onderwijs Centrum Groningen (UOCG) van de Rijksuniversiteit Groningen.

Dr. C. Terlouw is als lector werkzaam bij de Saxion Hogeschool, Lectoraat Instroommanagement & Aansluiting (IMA) en het Landelijk Informatie Centrum Aansluiting (LICA) voor het hbo.

De vraag naar meer hoger opgeleiden in de samenleving heeft ertoe geleid dat er meer aandacht is gekomen voor de verschillende transities van studenten naar het hoger onderwijs. Iedere transitie, of die nu voortkomt vanuit een verticale 'koninklijke' route van havo (hoger algemeen vormend onderwijs) naar hbo (hoger beroepsonderwijs) of van vwo (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs) naar wo (wetenschappelijk onderwijs) of via een horizontale overstap, heeft een eigen dynamiek, met verschillende factoren die van invloed zijn op een succesvolle overgang naar het hoger onderwijs. In deze introductie op het themanummer gaan we in op verschillende gezichtspunten en daarbij behorende theorieën die factoren proberen te verklaren die van invloed zijn gedurende de verschillende overgangsmomenten in de studieloopbaan van studenten. De artikelen in dit themanummer zullen in die context geplaatst worden.

ONDERZOEKSMODELLEN VOOR TRANSITIES EN STUDIELOOPBANEN

Er is een grote diversiteit aan onderzoek dat de overgang naar en binnen het onderwijs als thema heeft. In meer algemene zin spreken we dan van studieloopbaanonderzoek. Binnen studieloopbanen komen op verschillende momenten overgangen voor die bepalend zijn voor het vervolg. Deze transitie momenten hebben bijna allemaal als kenmerk dat ze bestaan uit een voorbereiding op de nieuwe situatie en de kennismaking ermee, waarin vaak onzekerheid een rol speelt (Gurin, Dey, Hurtado & Gurin, 2002). Daarna past in een ideale situatie de leerling/student zich aan de nieuwe situatie aan, waarna een tijd van stabilisering begint tot aan het nieuwe transitie moment. Er is hier sprake van een vorm van leren waarbij zowel de reguliere onderwijsleerprocessen in de afleverende en ontvangende instelling als de meer specifieke studieloopbaanprocessen voor, tijdens en na de overgang een rol spelen (Terlouw, 2009). In de studieloopbaan naar en in het hoger onderwijs begint het met de keuze voor het type en de school voor voortgezet onderwijs, de keuze voor profielen en daarnaast de ervaringen binnen het voortgezet onderwijs die van invloed kunnen zijn op de gepercipieerde mate van voorbereid zijn op (de keuze van) het vervolgonderwijs. De ervaringen met de aansluiting van het voortgezet onderwijs in het eerste jaar van het hoger onderwijs zijn bepalend voor het eerstejaarsstudiesucces, maar daarmee ook voor de verdere studiercarrière in het hoger onderwijs (Nora, Barlow & Crisp, 2005; Tinto, 1993; Upcraft & Gardner, 1989). Eenzelfde transitie zien we bijvoorbeeld bij de aansluiting van hbo-bachelor naar wo-masters via een schakelprogramma.

Onderzoek naar transities kan verschillende vormen aannemen, gegeven het doel van het onderzoek:

1. Onderzoek gebaseerd op een input-doorstroom-outputmodel, dat met name gericht is op de *beschrijving* van de onderwijsloopbaan van studenten. Individuele kenmerken van studenten zoals geslacht, leeftijd, gemiddeld eindexamencijfer, maar ook sociaaleconomische achtergrond of land/stad van herkomst worden hierin veelal als de inputvariabelen gebruikt. De studievoortgang van studenten, uitgedrukt in het behaalde aantal studiepunten (uitgedrukt in European Credits, ofwel EC) in een bepaalde periode, is de meest gebruikte maat voor doorstroom. Als outputvariabelen zijn de succesratio's van studenten die de transities hebben doorgeemaakt of de snelheid waarmee dat is gedaan, veelgebruikte maten (bijvoorbeeld: Hofman, Jansen, Suhre & Bruinsma, 2008; HBO-raad, 2009; ministerie van OC&W, 2008a en b). In dit type state-of-the-artonderzoek worden eveneens landen en verschillende systemen vergeleken (OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development, 2008).
2. Een tweede type onderzoek richt zich vanuit theoretische uitgangspunten op de *verklaring of voorspelling* van het studiesucces van studenten na hun overgang naar een ander onderwijstype. In deze onderzoekstraditie wordt vanuit verschillende theoretische perspectieven op zowel studentniveau als op de terreinen van de leeromgeving of het systeem een *verklaring of voorspelling* gegeven van het studiesucces van studenten (Jansen & Bruinsma, 2005).
3. Praktijkgericht onderzoek dat zich richt op het *systematisch ontwikkelen, implementeren en evalueren van interventies in de onderwijspraktijk* met het oog op het ontwikkelen van enerzijds effectief onderwijs in de praktijk en anderzijds een praktijktheorie voor dergelijke interventies (Terlouw, 2009).

Met de drie genoemde onderzoeksdoelen – soms in combinatie – kan op verschillende niveaus van het onderwijssysteem onderzoek worden gedaan (onderzoeksniveaus). Onderzoek dat:

- voornamelijk is gericht op het *microniveau*, namelijk de student in directe interactie met zijn of haar omgeving. Hierbij zijn bijvoorbeeld de keuze die een (aankomende) student moet maken voor een instelling en opleiding, zijn/haar studiemotivatie, de ervaringen van de studenten in het toeleverende en het hoger onderwijs en de begeleiding van en contacten met een decaan, mentor, ouders en/of peers factoren die onderzocht worden.
- het *mesoniveau* als uitgangspunt neemt, namelijk de organisatie van de transitieprocessen: de (studie)loopbaanprocessen en de onderwijs- en leerprocessen in het onderwijs. Bij (studie)loopbaanprocessen denken we aan de inrichting en organisatie van de loopbaanoriëntatie en -begeleiding waarmee het voortgezet onderwijs de studenten voorbereidt op het hoger onderwijs. Voor de organisatie van de onderwijs- en leerprocessen zijn de organisatie en inrichting van het curriculum belangrijke factoren die op dit niveau worden onderzocht.
- zich richt op factoren op het *macroniveau*, die van invloed kunnen zijn op mogelijkheden van doorstroming en het daarbij horende (toekomstige) studiesucces. Het Bologna-akkoord, dat de mogelijkheid biedt om vanuit een professionele bachelor

verder te gaan met een universitaire master, is een dergelijke factor op macroniveau. Maar hierbij is ook te denken aan doorstroomconvenanten die zijn overeengekomen tussen instellingen en in meer algemene zin aansluitings-, instroom- en selectiebeleid dat instellingen van hoger onderwijs afzonderlijk of gezamenlijk hanteren.

Deze verschillende onderzoeksperspectieven, dat wil zeggen onderzoeksdoelen en -niveaus, moeten – wellicht in verschillende arrangementen – aan elkaar worden gekoppeld om een goede relatie tussen theorie en praktijk te bewerkstelligen, ook al hebben wij niet de illusie een allesomvattend model te kunnen presenteren. Wij beginnen met een beschrijving van enkele leidende theorieën vanuit de verschillende onderzoeksniveaus, waarbij de verschillende onderwijsdoelen kunnen aanknopen. Tevens schenken we aandacht aan een aantal ‘praktijkbeschrijvingen’ waarin micro-, meso- en macroniveau vaak min of meer geïntegreerd aan de orde komen. Aangezien het meeste, op het onderwerp toegespitste, onderzoek is verricht op het micro- en mesoniveau, kan hierover het meeste worden gemeld.

Microniveau: de student in directe interactie met zijn/haar omgeving

Het bekendste model waarin de student-in-interactie centraal staat in de verklaring van studiesucces, is het model van Tinto (1975; 1987). In de interactionistische benadering van Tinto staat de academische en sociale integratie van studenten centraal. In dit model wordt vooral een verklaring voor studiesucces gezocht vanuit studentenkenmerken die in interactie met de directe omgeving een bepaalde waarde aannemen. Onderzoek naar redenen die studenten aangeven voor het stoppen met de studie, laat zien dat naast persoonlijke omstandigheden een verkeerde studiekeuze, een mismatch tussen verwachtingen van de student en de realiteit van het hoger onderwijs of het niet kunnen voldoen aan de vereisten in het hoger onderwijs, het meest werden genoemd (Yorke, 1999; Yorke & Longden, 2004).

De voorbereiding door het voortgezet onderwijs op het hoger onderwijs is dus belangrijk, vooral als het gaat om verwachtingen met betrekking tot wat er in het hoger onderwijs gaat gebeuren en de voorbereiding op wat docenten in het hoger onderwijs van studenten verwachten. Byrne en Flood (2005) toonden aan dat de door studenten gepercipieerde voorbereiding en verwachtingen hun aanpassing aan de hoger-onderwijsomgeving beïnvloeden. Ook vanuit het *expectancy value*-model voor motivatie van Eccles en Wigfield (2002) kunnen we de noodzaak afleiden tot het creëren van de juiste verwachtingen en gepercipieerde voorbereiding om taken goed te kunnen vervullen. Studenten die meer zelfvertrouwen hebben, participeren actiever in leertaken dan studenten met minder zelfvertrouwen (Lumsden, 1994). Keup en Stolzenberg (2004) lieten zien dat minder dan 50% van de studenten dacht dat zij begrepen wat de docenten in het hoger onderwijs van hen verwachtten en minder dan 30% was ervan overtuigd dat zij effectieve studievaardigheden en timemanagementvaardigheden hadden ontwikkeld. Van der Meer (2009) rapporteert dat voor net iets meer dan 50% van de studenten in het eerste jaar aan het einde van een cursus duidelijk was wat zij hadden moeten leren.

Het model van Tinto is in de loop der tijd uitgebreid met meer factoren, die vooral de samenhang tussen studentkarakteristieken en, in het bijzonder, de leeromgeving als verklaringsgrond meenemen. Met deze uitbreidingen van het model van Tinto (zie bijvoorbeeld Braxton, 2000; Hurtado & Carter, 1997) is het belang van de leeromgeving en de interactie tussen student en leeromgeving verder onderstreept. Een goede inrichting van de leeromgeving draagt bij aan het optimaliseren van sociale en academische integratie. Hurtado, Han, Sáenz, Espinosa, Cabrera en Cerna (2007) spreken bijvoorbeeld van academische aanpassing: het gevoel dat studenten hebben dat zij de academische leeromgeving goed aankunnen. Factoren die zij daarbij onderscheiden, zijn het begrijpen van de docenten, het ontwikkelen van effectieve studievoordigheden, het aanpassen aan de academische vereisten, het leren kennen van de docenten en als laatste het ontwikkelen van een goed timemanagement. Verder onderstrepen zij het belang van het creëren van een 'gevoel erbij te horen', naast de zorg voor het verduidelijken van de relevantie van de cursussen in het programma. Dit laatste is ook de insteek van Kember, Ho en Hong (2008), die aantoonde dat de motivatie van studenten kan worden verhoogd door een aantal kenmerken van goed onderwijs, vooral door de relevantie van de stof, een duidelijke plaats te geven. Motivatie is een intermediaire variabele in de verklaring van studiesucces. De hiervoor genoemde factoren zijn ook overwegingen die niet alleen voor de directe leeromgeving van de studenten gelden. Dat brengt ons op het mesoniveau.

Mesoniveau: de organisatie van de transitieprocessen

Zoals gezegd zijn de reguliere onderwijsleerprocessen evenals de meer specifieke studieloopbaanprocessen relevant bij transities en zo ook de organisatie ervan. Allereerst komen de reguliere onderwijsleerprocessen aan bod. Vanuit de theoretische invalshoek van het effectieve-scholenonderzoek (Creemers, 1994; Raudenbush & Willms, 1995) is eveneens het belang van de leeromgevingskenmerken in een onderwijsprogramma aangetoond. Hattie (2005) liet gemiddeld tot hoge effecten zien van wat Raudenbush en Willms type B-factoren noemen: goede docenten, kwaliteit van instructie en feedback en de invloed van peers. Op hoger-onderwijsterrein is in Nederland een aantal onderzoeken uitgevoerd waarbij de kenmerken van het curriculum en de ervaringen van studenten met het curriculum als uitgangspunt voor de verklaring van studiesucces zijn genomen (Bruinsma, 2003; Jansen, 1996; 2004; Jansen & Bruinsma, 2005; Van den Berg, 2002; Van der Hulst & Jansen, 2002). Hierbij lag het accent, naast studentkarakteristieken, op de (organisatorische) inrichting van de leeromgeving. Deze worden gezien als beïnvloedbare factoren, die het studiesucces van studenten kunnen bevorderen. Ingrepen in de organisatie van het curriculum kunnen studenten stimuleren tot actiever studiegedrag en het ontwikkelen van timemanagementvaardigheden. Voorts zij gewezen op het onderzoek van Prins (1997), waarin voor de verklaring van studiesucces zowel de student- als de opleidingskenmerken werden onderzocht. Voor wat betreft de studieloopbaanprocessen en de organisatie daarvan is het onderzoek van Kuipers en Meijers van belang (zie bijvoorbeeld Kuipers & Meijers, 2008), waarin zowel de processen op microniveau als de organisatie daarvan in een onderwijsinstelling aan de orde komen. In de theoretische benadering staat de dialoogfunctie centraal. In deze benadering past ook het onderzoek waarin verschillende gebruikte modellen in onder-

wijsinstellingen voor loopbaanleeromgevingen in kaart zijn gebracht (Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006). Geurts (2003) bepleit in dit kader de overgang van een onderwijsinstelling naar een loopbaancentrum. Een laatste niveau waarop factoren kunnen worden onderzocht die van invloed zijn op studiesucces, is het macroniveau.

Macroniveau: transitiebeleid

Kirst en Venezia (2005) gebruiken een signaaltheorie als verklaring of en hoe actoren in de transitie van high school naar twee- en vierjarige colleges (studenten, ouders, medewerkers van onderwijsinstellingen) reageren op toelatingseisen en -standaarden en op institutionele arrangementen van het hoger onderwijs bij de transitie. Bij studenten en ouders gaat het om een reactie in de vorm van verwachtingen. Bij de medewerkers van de instellingen kan de reactie resulteren in een bepaalde omgangspraktijk met deze regels en arrangementen. Maar de reactie kan ook onderwijsbeleid zijn, in het bijzonder de uitwerking daarvan in de ontwikkeling en implementatie van aansluitingsprogramma's. Het BRIDGE-project (2009) dat in dit kader wordt uitgevoerd, resulteert dan ook in beleidsaanbevelingen. Op macroniveau zijn vooral in meer algemene zin ook theoretische perspectieven vanuit het leren van organisaties in een netwerk te gebruiken die in de human resource development-literatuur kunnen worden gevonden, bijvoorbeeld de theorie van de lerende organisatie (Swanson & Holten, 2001).

Micro-, meso- en macroniveau: de praktijkbeschrijvingen

Hiervoor zijn enkele leidende theorieën en onderzoeksresultaten beschreven op de drie onderscheiden niveaus. Voorts zijn allerlei 'praktijkbeschrijvingen' (soms aangeduid als *good practices*) beschikbaar, die veelal maatregelen of een min of meer samenhangend geheel van maatregelen beschrijven om soepele transitie te bevorderen. De hiervoor onderscheiden niveaus zijn in de beschrijving meestal min of meer geïntegreerd aanwezig. Voor een theoretische invalshoek zijn deze praktijkbeschrijvingen zeer interessant, omdat ze naast een goede beschrijving van de interventie, veelal op micro- en mesoniveau, ook aanwijzingen geven voor de condities waaronder op alle niveaus de interventie heeft plaatsgevonden. Een voorbeeld in het Nederlandse taalgebied is de VSNU-website 'Studiesucces in de bachelorfase' onder het thema 'aansluiting vwo-wo' (VSNU, 2009). In het Engelse taalgebied zien we ook dat op nationaal niveau veel wordt gedaan om *good practices* voor iedereen beschikbaar te stellen via de Higher Education Academy (bijvoorbeeld voor transities: HEA, 2009). In Australië verschaft een website van de Australian Learning and Teaching Council (2009) uitgebreide informatie over innovatieve projecten op verschillende niveaus: organisatorisch, instelling of gericht op de leeromgeving. Met name de overgang naar het eerste jaar van het hoger onderwijs staat in het middelpunt van de belangstelling. Kift (2008) beschrijft in een aantal principes dat de overgang naar het eerste jaar van het hoger onderwijs en de ervaringen van studenten in dat jaar iedereen aangaan; van instellingsbestuurders tot docenten in het eerste jaar, van administratieve staf tot studiebegeleiders.

ARTIKELEN IN DIT THEMANUMMER

In dit themanummer worden verschillende transities nader onderzocht. De eerste twee bijdragen gaan in op de aansluitingsproblematiek tussen het voorbereidend en hoger onderwijs. Kamphorst, Hofman, Jansen en Terlouw onderzoeken, op basis van gegevens uit een studentenmonitor, in hoeverre de tevredenheid over de aansluiting tussen mbo/havo/vwo en het hoger beroepsonderwijs voorspellend is voor het studiesucces in het eerste jaar van het hbo. Tevredenheid met de aansluiting blijkt een voorspeller te zijn van eerstejaarsstudiesucces, ook al is de bijdrage relatief klein in vergelijking met individuele factoren. In deze bijdrage wordt het studiesucces in het eerste jaar van het hoger beroepsonderwijs verklaard vanuit de student in interactie met de leeromgeving (microniveau). Dit is eveneens het geval in de bijdrage van Torenbeek, Jansen en Hofman. Zij onderzoeken wat het effect is van de aansluiting vwo-wo op het studiesucces in het eerste jaar van een universitaire studie. Ook hier wordt geconcludeerd dat de ervaren aansluiting significant bijdraagt aan het studiesucces in het eerste jaar van de universiteit. In de derde bijdrage laten Terlouw, De Goede en Kienstra een specifieke interventie op de havo zien, gericht op een verbeterde aansluiting op het terrein van wiskunde voor technische hbo-opleidingen. Dit is een voorbeeld van ingrijpen in het onderwijsprogramma van het vo (mesoniveau) ter voorbereiding op het hbo. Helaas konden in het praktijkgerichte onderzoek geen positieve effecten van deze interventie worden aangetoond, waarna geconcludeerd wordt dat extra aandacht voor implementatievraagstukken bij dit type interventies noodzakelijk is. En dat laatste brengt ons weer op het macroniveau, aangezien de interventie een uitwerking was van een in een aansluitingsnetwerk gemaakte beleidsafpraak. Er zal nader beleid voor implementatiecondities moeten worden ontwikkeld en gerealiseerd. Het Bologna-beleidsbesluit (macroniveau) heeft de doorstroommogelijkheden vanuit een hbo-bachelor naar een universitaire master extra aandacht gegeven. In een verklarend onderzoek onder derdejaars hbo-studenten worden door Bruinsma en Jansen factoren onderzocht die van invloed kunnen zijn op de beslissing van hbo-studenten om voor deze route te kiezen (microniveau). Wellicht niet verwonderlijk is een van de resultaten dat studenten die zichzelf als competent ervaren en in het hbo succesvol zijn, eerder kiezen voor een universitaire vervolgstudie. Zij zien minder drempels dan minder succesvolle studenten. Uitgangspunt in deze bijdrage is de beslissing van studenten, dus het studentniveau, waarbij zij de verwachtingen van de studenten over de leeromgeving wel meenemen in hun bijdrage. In de laatste bijdrage, waarin instellingsbeleid (macroniveau) ten aanzien van toelating centraal staat, vergelijkt Van Os de resultaten van een onderzoek naar de studievoortgang van studenten die via een schakelprogramma in de universitaire master zijn ingestroomd, met die van 'reguliere' masterstudenten. Van Os gaat daarmee de resultaten van een interventie op mesoniveau na; een interventie die voortkomt uit toelatingsbeleid van een instelling (macroniveau). Hij concludeert dat er weliswaar substantiële verschillen zijn tussen wo- en hbo-bachelors wat betreft studietempo en studiesucces in de masterfase, maar ook dat de effectgroottes relatief klein zijn. Het premasterassessment lijkt een goede weg om de transitie naar het wo te begeleiden.

LITERATUUR

- Australian Learning and Teaching Council (2009). Zie <http://www.altcexchange.edu.au/>.
- Braxton, J.M. (ed.). (2000). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- BRIDGE Project (2009). <http://www.stanford.edu/group/bridgeproject/>.
- Bruinsma, M. (2003). *Effectiveness of higher education. Factors that determine outcomes of university education*. Unpublished doctoral dissertation. Groningen: GION, University of Groningen.
- Byrne, M. & Flood, B. (2005). A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 29(2), 111-124.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. Londen: Cassell.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review Psychology*, 53, 109-132.
- Geurts, J. (2003). Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum. Pleidooi voor een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs. In: *Gids Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie*. 's Gravenhage: Elsevier.
- Gurin, P., Dey, E.L., Hurtado, S. & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330-366.
- Hattie, J. (2005). The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 3(6), 329-426.
- HEA, Higher Education Academy, (2009). Induction, Transition and Retention. Centre for Bioscience. Zie <http://www.bioscience.heacademy.ac.uk/events/themes/itr.aspx>.
- Hofman, A., Jansen, E., Suhre, C. & Bruinsma, M. (2008). *Rendement en kwaliteit*. Groningen, Rijksuniversiteit: UOCG.
- Hurtado, S., Han, J.C., Sáenz, V.B., Espinosa, L.L., Cabrera, N.L. & Cerna, O.S. (2007). Predicting transition and adjustment to college: biomedical and behavioral science aspirants' and minority students' first year of college. *Research in Higher Education*, 48(7), 841-887.
- Hurtado, S. & Carter, D.F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging. *Sociology of Education*, 70(4), 324- 345.
- Jansen, E.P.W.A. (1996). *Curriculumorganisatie en studievoortgang*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen: GION.
- Jansen, E.P.W.A. & Bruinsma, M. (2005). Explaining achievement in higher education. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 235-252.
- Jansen, E.P.W.A. (2004). The influence of curriculum organisation on study progress in higher education. *Higher Education*, 47, 411-435.
- Kember, D., Ho, A. & Hong, C. (2008) The importance of establishing relevance in motivating student learning. *Active Learning in Higher education*, 9, 249-263.
- Keup, J.R. & Stolzenberg, E.B. (2004). *The 2003 Your First College Year Survey. Exploring the academic and personal experiences of first-year students*. Colombia, SC.: Colombia, SC.

- Kift, S. (2008). *The next, great first year challenge: sustaining, coordinating and embedding coherent institution-wide approaches to enact the FYE as 'everybody's business'*. Keynote at the Pacific Rim First Year Higher Education Conference, Hobart, Tasmania. Retrieved 27 September 2008 from http://www.fyhe.qut.edu.au/past_papers/papers08/FYHE2008/content/html/keynotes.html.
- Kirst, M.W. & Venezia, A. (eds.). *From High School to College: Improving opportunities for success in postsecondary education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (eds.). (2008). *Loopbaanleren. Onderzoek en praktijk in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Lumsden, L. (1994). Student motivation to learn (Eugene, ERIC Clearinghouse on Educational Management). In: Byrne, M. & Flood, B. (2005). A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 29(2), 111-124.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Het Platform Beroepsonderwijs.
- Ministerie van OC&W (mei 2008a). *Prestaties van het onderwijsstelsel. Resultaten, 14-04-09*, from <http://www.minocw.nl/publicatie/1052/Resultaten.html#A2671>.
- Ministerie van OC&W (2008b, november). *Kennis in kaart 2008*. Den Haag: Ministerie van OC&W.
- Nora, A., Barlow, L. & Crisp, G. (2005). Student persistence and degree attainment beyond the first year in college. In: Seidman, A. (ed.). *College student retention: formula for success* (129-153). Westport: Praeger Publications.
- OECD. (2008). *Education at a glance 2008. OECD indicators*. Paris: OECD.
- Raudenbush, S.W. & Willms, D. (1995). The estimation of school effects. *Journal of Educational and Behavioural Statistics*, 20(4), 307-335.
- Prins, J. (1997). *Studieuitval in het wetenschappelijk onderwijs. Studentkenmerken en opleidingskenmerken als verklaring voor studieuitval*. Proefschrift. Nijmegen: Nijmegen University Press.
- Swanson, R.A. & Holton III, E.F. (2001). *Foundations of Human Resource Development*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Terlouw, C. (2009). *Léren door te stromen en aan te sluiten. Op zoek naar een geschikte balans van wrijving en (be)geleiding*. Lectorale rede d.d. 11 juni 2009. Enschede: Saxion Hogeschool.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-123.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University Press.
- Upcraft, U.M. & Gardner, J.N. (1989). *The freshman experience: helping students survive and succeed in college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Van den Berg, M. (2002). *Studeren? Geen punt! Een kwantitatieve studie naar studievoortgang in het Nederlandse wetenschappelijke onderwijs in de periode 1996-2000*. Amsterdam: Thela thesis.
- Van der Hulst, M. & Jansen, E. (2002). Effects of curriculum organisation on study progress in engineering studies. *Higher Education*, 43(4), 489-506.

- Van der Meer, J. (2009). *Mapping first semester challenges: first-year students making sense of their teaching and learning environments*. Unpublished doctoral thesis, University of Otago, New Zealand.
- VSNU (2009). Studiesucces in de bachelorfase/aansluiting vwo – wo. Zie <http://www.vsnu.nl/Studiesucces/Good-practices.htm?term=Aansluiting+VWO-WO>.
- Yorke M. (1999). *Leaving Early. Undergraduate Non-completion in Higher Education*. London: Falmer Press.
- Yorke, M. & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. SRHE and Open University Press.